

# Het beeld van leerkrachten over hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden in de school en hun vernieuwingsgedrag

J. MORTIER en  
J. VERHOEVEN

*Departement Sociologie van de K.U. Leuven*

## *Samenvatting*

*In de literatuur treft men wel eens de stelling aan dat de zeggingsmacht van leerkrachten over het beleid van de school een belangrijke betekenis heeft voor de daadwerkelijke realisatie van vernieuwing. Empirisch onderzoek bij een toevallig gekozen staal van leerkrachten uit katholieke meisjesscholen in Vlaanderen geeft geen onduidelijke steun aan deze veronderstelling. Slechts voor een beperkt aantal gedragingen heeft het beeld dat ze hebben van hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden enige relevantie.*

## 1 *Situering en probleemstelling*

In dit artikel zullen drie vragen nader geanalyseerd worden: 1. hoe percipiëren leerkrachten hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden in het beleid van de school en welke zijn hun wensen in dat verband; 2. in hoeverre kan er sprake zijn van een tegemoetkoming aan tal van vernieuwde onderwijsideeën of benaderingen op het vlak van het leerkrachtengedrag; 3. welke is de variatie inzake het vernieuwingsgedrag bij leerkrachten al naargelang het beeld dat ze hebben van hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden in de school? Deze vragen vormen een onderdeel van een ruimer onderzoeksproject over het vernieuwingsgebeuren in het secundair onderwijs in België<sup>1</sup>. We situeren daarom in het kort de globale achtergronden van dit project.

Voor wie het onderwijsbeleid in België sinds de zestiger jaren nader bekijkt, is het duidelijk dat één van de centrale ontwikkelingen daarin kan worden gekarakteriseerd als het streven naar een bewuste, geplande verandering in het onderwijs. Bestaande onderwijsvormen werden

in verschillende opzichten als problematisch gedefinieerd en voorwerp van ingrepen in functie van nieuwe wenselijkheden. De meest markante vernieuwing is ongetwijfeld het Vernieuwd Secundair Onderwijs (momenteel het secundair onderwijs van het type 1). Sinds 1971 van een wettelijk kader voorzien, heeft deze vernieuwing vrij vlug een veralgemening gekend in het rijksonderwijs (sinds 1976). Ook in de andere netten (katholiek en provinciaal-stedelijk onderwijs) zijn tal van scholen reeds tot de vernieuwing toegetreden. Of het V.S.O. echter het algemeen geldende onderwijssysteem zal worden is op heden niet zeer duidelijk. De bedoeling ervan is vooral via structurele en inhoudelijke vernieuwingen de hinderende factoren voor een verdere democratisering zoveel mogelijk uit de weg te ruimen. Daartoe werd een nieuwe driedelige structuur opgezet (waarin o.m. het principe van de keuze-uitstel is ingebouwd) en gewerkt aan een vernieuwing van de leerinhouden<sup>2</sup>.

Tegelijkertijd werd ook een geheel van nieuwe verwachtingen geformuleerd m.b.t. de taak van de leerkracht. Democratisering (het bieden van gelijke kansen en inspraak) en individualisering (het aansluiten bij verschillen tussen de leerlingen inzake interesse, bekwaamheid enz. . .) wil men in de praktijk van het onderwijs verwezenlijkt zien. Tot de wenselijkheden die daartoe t.a.v. het leerkrachtengedrag geformuleerd werden behoren o.m. een meer adequate, systematische observatie van de interesses, herkomst, bekwaamheden van de leerlingen; differentiatie van de leerinhouden; het gebruik van meer activerende werkvormen (zoals groepswork), een verruimde en meer collegiale evaluatie e.a.

In het licht van deze ontwikkelingen stelt zich uiteraard de vraag wat er van dit alles doordringt bij de leerkrachten. Worden vermelde verwachtingen ook zichtbaar op het niveau van het leerkrachtengedrag? Om dit te onderzoeken leken intensieve observaties van het klasgebeuren binnen een beperkt aantal scholen ons het meest aangewezen (Vgl. de zogenaamde innovatie-implementatiestudies, Whi-

teside, 1978, 59-79). Weerstand t.a.v. het gebruik van bandopnemers noopten ons echter van deze benaderingswijze af te zien. Uiteindelijk werd dan ook besloten om het onderzoeksdomein te herformuleren en uitsluitend te werken met een gedeeltelijk gestructureerde vragenlijst. Deze vragenlijst werd, na voorafgaandelijke analyse van de doelstellingen van de onderwijsvernieuwing (V.S.O.)<sup>3</sup>, opgebouwd rondom de verschillende domeinen waarop verandering wordt gewenst (werkvormen, evaluatie).

Eén van de centrale vragen die in het onderzoek voorop zat was of leerkrachten hun taak nu anders gaan vervullen alnaargelang van de structuur waarin ze werken, m.a.w. of de rol van de leerkracht anders vertaald wordt in een onderwijsstructuur die bewust is opgezet om vernieuwing te realiseren dan in een traditionele structuur (secundair onderwijs van het type 2). Andere factoren die hypothetisch een belangrijke betekenis werden toegewezen voor de taakvervulling van leerkrachten zijn: het diploma (regent/licentiaat) en het vakdomein. Het diploma houdt eigenlijk een verwijzing in naar tal van sociale verschillen of breuklijnen in het leerkrachtencorps: verschillen inzake opleiding, werksituatie en status. Een regent heeft zijn vorming genoten aan een middelbare normaalschool. In deze opleiding staat het 'onderwijzen' (de pedagogisch-didactische vorming) meer centraal dan in de vorming van licentiaten aan de universiteiten, die in hoofdzaak vakwetenschappelijk gericht is<sup>4</sup>. Ook het leerlingenpubliek van beide categorieën leerkrachten verschilt duidelijk. De regent situeert zich in de regel binnen de lagere cyclus van het secundair onderwijs (de eerste drie jaren); de licentiaat in de hogere cyclus. Deze positionele verschillen laten hoe dan ook enige variatie in de opstelling van leerkrachten vermoeden. Tenslotte werd in het onderzoek ook een belangrijke plaats gegeven aan de betekenis van de eigen aard van het vakdomein waarin de leerkracht bezig is<sup>5</sup>. In dit perspectief werden twee types van leerkrachten opgenomen: leerkrachten Nederlands en Wiskunde. Beide types vertegenwoordigen uiteenlopende wetenschapsdomeinen, elk met hun eigen opleiding (cfr. de bijzondere didactiek van deze vakken) en vermoedelijk ook een ietwat andersgerichte didactische oriëntatie<sup>6</sup>.

Andere situatie-elementen zoals de arbeidservaring en -belasting, de mogelijkheid tot

daadwerkelijke participatie in de besluitvorming van de school e.a. werden eveneens in het onderzoek opgenomen. Over de betekenis van één daarvan, nl. het beeld dat leerkrachten hebben van hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden in de school, handelt dit artikel (in het bijzonder het punt 4). Dat deze variabele belangrijk is voor het sociaal handelen van de leerkracht is een veronderstelling die in de literatuur meermaals wordt aangetroffen. In menig onderzoek is er vooreerst de vaststelling dat leerkrachten de meeste tevredenheid te kennen geven met hun werksituatie, hun directie en de school in het algemeen, wanneer ze over aanzienlijke beïnvloedingsmogelijkheden menen te beschikken in de school. Aan deze vaststelling wordt dan wel eens de veronderstelling gekoppeld dat deze relatie ook een betekenis heeft voor het gedrag van leerkrachten; leerkrachten nl. die zichzelf als deelgenoten zien van het besluitvormingsproces in de school, zouden ook een kwalitatief betere relatie tot stand brengen met de leerlingen (zie o.m. Hornstein, Callahan, Fisch en Benedict, 1968). Verder is er het welbekende principe uit de literatuur m.b.t. vernieuwingsstrategieën, dat de participatie van de leden van een schoolsysteem in het ontwerpen en uitwerken van het schoolbeleid (in het bijzonder het beleid gericht op vernieuwing) zou leiden tot een groter engagement t.a.v. vernieuwing en een betere realisatie ervan (Giacquinta, 1973, 183-189). Ook deze veronderstelling laat toe enige variatie inzake vernieuwingsgedrag te verwachten alnaargelang van de feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden die leerkrachten menen te hebben in het beleid van de school. Bekijken we eerst echter de opbouw van en enkele resultaten m.b.t. beide variabelen afzonderlijk (punt 2 en 3).

## *2 Besluitvorming in de school bekeken vanuit het standpunt van de leerkrachten*

### *2.1 Inleiding: indicering*

Hoewel de beslissingsbevoegdheid van de plaatselijke school (inrichtende macht, directie) grenzen kent, toch is het duidelijk dat deze niet onbelangrijk is voor het algemeen klimaat binnen de school. Via zogenaamde kleinere beslissingen kan de directie (en administratie) de werkvoorwaarden van de leerkrachten aanzienlijk beïnvloeden. Traditioneel immers is



het de directie die leerkrachten in welbepaalde klassen tewerkstelt en de leerlingen over het aanwezige potentieel van leerkrachten verdeelt; orde op school, het uurrooster, de aankoop van materialen e.d. worden minstens via de directie geregeld. Of de leerkrachten in deze veel zeggenschap hebben of wensen is zeer de vraag. Men kan nochtans aannemen dat gezamenlijk overleg en reële beïnvloedingsmogelijkheden betekenisvolle voordelen bieden voor leerkrachten (vgl. Duke, Showers en Imber, 1980). Hun arbeidsvoldoening, het gevoel en deel uit te maken van een groter geheel en de inschikkelijkheid met eenmaal genomen beslissingen kunnen erdoor worden bevorderd. De participatie-idee is bovendien in overeenstemming met de vrij algemene roep naar 'workplace democracy' (Duke et al., 1980, 98-99).

Hoe zijn we nu tewerk gegaan om de besluitvorming in de school te bestuderen? Aan de leerkrachten werden een 14-tal beslissingsdomeinen relevant m.b.t. het schoolgebeuren voorgelegd (voor een voorstelling van deze domeinen, zie Tabel 1). Er werd hun gevraagd aan te duiden a) of ze al dan niet hadden deelgenomen aan de besluitvorming rond deze punten; b) wat ze dachten van hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden in deze (geen, gering, aanzienlijk) en c) welke hun wensen waren inzake participatie op deze domeinen (gewenst niveau van participatie: geen participatie, vraag om informatie, mede beraadslagen, mede beslissen). Deze werkwijze werd in sterke mate geïnspireerd door Amerikaanse studies omtrent 'decision making' in de school (Alutto en Belasco, 1971 en 1972; Conway, 1976). De vraagstelling in ons onderzoek was nochtans ruimer. Waar in de vermelde studies alleen gevraagd werd naar de actuele en wenselijke participatie in de besluitvorming werd in deze studie ook gepeild naar hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden in deze. De redenering hierbij was dat deelname in de besluitvorming nog niet noodzakelijk betekent dat men de beslissingen kan beïnvloeden (vgl. Duke et al., 1980, 104). De resultaten van de analyse ondersteunden deze veronderstelling. Bij de verdere analyse werd dan ook beslist enkel en alleen rekening te houden met de feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden welke de leerkrachten zich toekennen.

## 2.2 Enkele resultaten

Tabel 1 geeft een beeld van deze beïnvloedingsmogelijkheden alsook van hun wensen in dat verband. Bekijken we eerst hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden. Van de 14 beslissingsdomeinen die voorgelegd werden zijn er slechts 3 domeinen waarop de meeste leerkrachten menen over aanzienlijke beïnvloedingsmogelijkheden te beschikken. Dit is duidelijk het geval voor de keuze van het handboek (83,5%) en in mindere mate ook voor de organisatie van buitenschoolse activiteiten (52,4%) en de aankoop van materiaal (50%). Al deze punten hebben enige relevantie voor wat een leerkracht met een gegeven klas leerlingen doet (of wil doen).

Aan de andere kant zijn er een 5-tal topics waaromtrent de meerderheid der leerkrachten helemaal geen feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden heeft. Dit is uitgesproken zó voor wat betreft de beslissingen die kaderen in het personeelsbeleid van de school (de keuze van directie, de aanstelling van nieuwe leerkrachten, de afdanking van leraars) (minstens 80% heeft daaromtrent geen enkele invloed). Ook inzake de toewijzing van klaslokalen en leerlingen hebben de meeste leerkrachten geen enkele zeggenschap (resp. 57,6% en 60,9%). Voor de overige domeinen varieert de proportie leerkrachten met vrij aanzienlijke beïnvloedingsmogelijkheden van 1/3 tot 1/5. Zo meent ruim 1/3 de beslissingen i.v.m. de evaluatiecriteria, resp. schoolnormen en i.v.m. de organisatie van de klasseraad in grote mate mee te kunnen bepalen. De meesten echter schatten hun beïnvloedingsmogelijkheden terzake vrij gering (resp. 43,2% en 39,3%). Wat betreft de bepaling van het lessenrooster, het huishoudelijk reglement, de invoering van onderwijsvernieuwend aspecten en de organisatie van oudervergaderingen tenslotte zijn de meesten ervan overtuigd dat hun zeggingsmacht gering is tot zelfs nihil.

Wat kunnen we uit deze vaststellingen leren? Zoals verwacht is de zeggenschap van leerkrachten in de school een vrij gedifferentieerd fenomeen: ze hebben soms wel enige invloed, zij het op sommige domeinen meer dan op andere. Duidelijk is dat ze meestal nauwelijks iets te zeggen hebben omtrent de verschillende componenten van hun werkmilieu: onderwijsleiding ze werken, met welke collega's, in welke klasruimte, met welke cliënten (het soort leerlingen). Doch ook inzake punten die voor

Tabel 1 *Besluitvorming in de school, bekeken vanuit het standpunt van de leerkrachten (N = 396)*

Beslissingsdomeinen	Beeld van hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden				Gewenst niveau van participatie			
	Aan- zienlijk	Gering	Niets	Ontbrekende gevallen (geen antwoord)	Mede be- slissen	Mede be- raad- slagen	Geen inspraak of wens tot informatie	Ontbrekende gevallen (geen antwoord)
1. Lesrooster	20,5 %	48,8 %	30,6 %	(11)	27,6 %	47,7 %	24,6 %	(8)
2. Huishoudelijk reglement	20,1 %	40,1 %	39,8 %	(12)	31,3 %	39,5 %	29,2 %	(9)
3. Toewijzing klaslokalen	13,2 %	29,2 %	57,6 %	(16)	16,8 %	31,1 %	51 %	(10)
4. Aankoop van materiaal	50,0 %	30,2 %	19,8 %	(12)	56,3 %	27,5 %	16,2 %	(14)
5. Organisatie van buiten- schoolse activiteiten	52,4 %	32,9 %	14,7 %	(7)	54,6 %	26 %	19,3 %	(8)
6. Organisatie van ouder- vergaderingen	19 %	32,8 %	48,2 %	(12)	26,7 %	38,3 %	35 %	(10)
7. Invoering van onderwijs- vernieuende aspecten (V.S.O., docimologie)	18,6 %	41,6 %	39,8 %	(19)	44,6 %	31,8 %	23,6 %	(15)
8. Organisatie van de Klasseraad	34,3 %	39,3 %	26,4 %	(17)	52,9 %	34,1 %	13 %	(12)
9. Keuze van handboek	83,5 %	10,6 %	5,9 %	(8)	94,3 %	4,1 %	1,5 %	(7)
10. Evaluatiecriteria, schoolnormen	35,7 %	43,2 %	21,2 %	(9)	58,3 %	31,5 %	9,8 %	(12)
11. Keuze van directie	1,9 %	14,1 %	84 %	(21)	21,7 %	24,6 %	53,7 %	(18)
12. Aanstelling nieuwe leerkrachten	1,6 %	17,8 %	80,6 %	(19)	5,3 %	21 %	73,5 %	(15)
13. Afdanking van leerkrachten	1,6 %	15,1 %	83,2 %	(26)	10,8 %	30,7 %	58,4 %	(18)
14. Klasverdeling (leerlingen)	14,5 %	24,5 %	60,9 %	(17)	24,9 %	35,2 %	39,9 %	(10)

hun taakomschrijving van belang zijn (zoals het tijdstip waarop ze lesgeven, de invoering van onderwijsvernieuwend aspecten, de evaluatiecriteria op school) hebben de meesten niet zeer veel invloed. De rol van de leerkrachten in het besluitvormingsproces terzake blijft vermoedelijk beperkt tot het mee denken, tot interpretatie of gewoon het uitvoeren van uitgestippeld beleid. Onmiskenbaar kan hierin de uitdrukking gevonden worden van bureaucratistische tendenties in de school. Het zou evenwel voorbarig zijn te concluderen dat scholen volgens strict bureaucratische lijnen georganiseerd zijn. Onze gegevens laten immers evenzeer vermoeden dat de leerkrachten doorgaans over aanzienlijke invloed beschikken inzake de werkinstrumenten die ze gebruiken in de klas (handboek, didactisch materiaal) en de wijze van werken met de (hun toegewezen) groep leerlingen. In dat verband wordt wel eens gesproken van 'ecological patterning': het lesgeven in scholen gebeurt doorgaans in gesloten klaslokalen die 'kleine universa van controle' zijn, waar de leerkracht het in grote mate voor het zeggen heeft (Bidwell, 1965).

Bekijken we nu de vraag of de leerkrachten wel erg geïnteresseerd zijn in de deelname aan de besluitvorming i.v.m. de voorgelegde domeinen. Uit Tabel 2 blijkt duidelijk dat de overgrote meerderheid der leerkrachten voor tal van beslissingsdomeinen minstens enig overleg (beraad) wenst. Opmerkelijk is dat dit vooral geldt voor zaken die betekenisvol zijn voor hun taakomschrijving en -vervulling (o.m. de evaluatiecriteria, klasseraad, vernieuwing). Voor andere domeinen daarentegen die meer bestuurlijk-organisatorisch van aard zijn (de zgn. 'managerial decisions', Parsons, 1960) is de wens tot inspraak minder uitgesproken (zie bv. de organisatie van oudervergaderingen, de verdeling van klassen). Inzake de toewijzing van klaslokalen en een aantal topics die kaderen in het personeelsbeleid van de school stelt iets meer dan de helft der leerkrachten zich zelfs tevreden zonder inspraak of met gewoon wat informatie; voor menigeen behoren personeelsaangelegenheden tot de 'zone of acceptance' (vgl. Mohrman, Cooke en Mohrman, 1978).

Hoe de relatieve ongeïnteresseerdheid terzake te verklaren? Personeelsaangelegenheden mogen dan al het voorwerp zijn van centrale reguleringen en van bemiddeling door beroepsorganisaties, toch is het duidelijk dat ook

hierin de plaatselijke school (inrichtende macht, directie) wel enige speelruimte heeft. Dat onder leerkrachten de wil tot participatie in dergelijke beslissingen (aanstellingen, bevorderingen) niet zeer uitgesproken aanwezig is, moet vermoedelijk dan ook begrepen worden in termen van de principes volgens dewelke scholen en het lesgeven daarbinnen traditioneel georganiseerd zijn. Scholen zijn immers gestructureerd rondom de scheiding van leerkrachten in afzonderlijke klassen, eerder dan rondom hun wederzijdse afhankelijkheid. Dit betekent dat leerkrachten in grote mate vrij zijn van de controle van collega's (autonomie) maar anderzijds ook dat ze maar weinig zicht hebben op het werk van andere leerkrachten. Dat ze van daaruit ook minder belang hechten aan de vraag met wie ze zullen samenwerken in de school, lijkt plausibel. Gegeven de celvormige organisatiestructuur van de school, is het trouwens ook zeer de vraag of collega's alsook directie wel een zeer belangrijke bron van beloningen vormen voor leerkrachten. Lortie (1975) meent op basis van onderzoeken te kunnen stellen dat leerkrachten het werken met leerlingen (affectieve communicatie, het besef dat ze iets geleerd hebben) als de meest belonende aspecten van hun dagelijks werk ervaren. In dit licht is het begrijpelijk dat velen de meeste energie wensen te besteden aan taken die op een directe wijze verband houden met het lesgeven<sup>8</sup>.

### *2.3 Groepering der gegevens m.b.t. de perceptie van de feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden in de school tot een index*

In functie van de verderop te behandelen vraag naar de variatie inzake het vernieuwingsgedrag bij leerkrachten alnaargelang het beeld dat ze hebben van hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden in de school, dienden de vermelde gegevens inzake de feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden vanzelfsprekend op de één of andere manier te worden samengevoegd. Daartoe werd in eerste instantie aan de drie antwoordmogelijkheden bij elk van de 14 topics (aanzienlijke, geringe en geen enkele feitelijke beïnvloedingsmogelijkheid) resp. een score 2, 1 en 0 gegeven. Door samentelling van de scores per topic kan een respondent derhalve maximaal 28 (nl.  $14 \times 2$ ) punten halen en minimaal 0. Dit gaf de volgende verdeling van de 323 leerkrachten die op *alle* items antwoordden (zie Tabel 2).

Tabel 2 *Verdeling van de leerkrachten over de totaalscores m.b.t. hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden in de school*

Score	Frequentie	Cumulatieve frequentie	
0	8	2.4	
1	1	2.7	
2	8	5.1	
3	10	8.1	Laag: 117
4	5	9.6	leerkrachten
5	12	13.2	
6	17	18.3	
7	15	22.8	
8	17	27.9	
9	24	35.1	
10	28	43.5	Midden: 100
11	25	51.1	leerkrachten
12	22	57.7	
13	25	65.2	
14	27	73.2	
15	18	78.7	
16	13	82.6	
17	14	86.8	
18	14	91.0	
19	8	93.4	Hoog: 116
20	6	95.2	leerkrachten
21	7	97.3	
22	3	98.2	
23	1	98.5	
24	2	99.1	
25	3	100.0	

In tweede instantie werd gezocht naar een criterium dat ons zou toelaten de leerkrachten in een beperkt aantal groepen onder te brengen. Aangezien daarvoor geen absolute criteria kunnen gelden (ordinale gegevens) werd dat criterium zuiver empirisch vastgelegd. Op basis van de frequentiedistributie der totaalscore (Tabel 2) werden nl. drie groepen gevormd: een groep van lage, midden en hoge scoorders. Dit gebeurde door samenvoeging van de totaalscores die aan elk van de uiteinden van de schaal ongeveer 1/3 der leerkrachten groepeeren (de lage groep met scores van 0 t/m 9 en de hoge groep met scores van 14 t/m 25); de overige leerkrachten werden beschouwd als de middengroep (scores van 10 t/m 13). Merken we op dat in deze optie de begrippen 'hoog', 'laag' en 'midden' relatieve termen zijn en dat deze slechts betekenis krijgen in referentie tot de opstelling van de totale populatie.

Voor de verdere analyse zullen we enkel maar gebruik maken van de twee uiterste categorieën, nl. de 117 leerkrachten die hun beïnvloedingsmogelijkheden relatief gering achten (de lage groep) en de 116 leerkrachten die hun invloed op de besluitvorming relatief hoog of aanzienlijk achten (de hoge groep).

### 3 *Het onderwijsvernieuwingsgedrag van leerkrachten*

#### 3.1 *Inleiding: indicering*

Zoals reeds gesteld, zit bij de bestudering van het vernieuwingsgedrag de vraag voor in hoeverre er in de beschrijving die leerkrachten geven van hun gedrag, indicaties te vinden zijn van veranderingen in de door de vernieuwingspromotoren gewenste richting. Als uitgangspunt voor de omschrijving van vernieuwing werd een beroep gedaan op de doelformuleringen zoals die in verspreide, officiële documenten m.b.t. het V.S.O. te vinden zijn. Op deze basis werden een aantal domeinen van wenselijke gedragsveranderingen onderscheiden. Bij de verwerking van de antwoorden werden uiteindelijk een 15-tal gedragsvariabelen weerhouden; naar de mate van toepassing of verwerkelijking werd elke variabele gedichotomiseerd, d.w.z. dat voor elke variabele twee modaliteiten werden onderscheiden: het al dan niet gerealiseerd zijn van een bepaald (gewenst) gedrag op het vooropgestelde niveau.

Een eerste domein betreft de observatie van leerlingen en de differentiatie van het onderwijs door leerkrachten. Hoewel het duidelijk is dat leerkrachten traditioneel hun leerlingen hoe dan ook observeerden, toch kan men aannemen dat dit eerder onsystematisch en weinig analytisch gebeurde. Vanuit de vaststelling nu dat het vernieuwd onderwijs een meer systematisch-analytische weg wil bewandelen, werden dan ook tal van vragen opgebouwd rondom dit zgn. *observeren*, meer bepaald dan in referentie tot twee aspecten van de beginsituatie der leerlingen: hun *interesse* en *sociale herkomst*. Indien uit de gegevens bleek dat leerkrachten daaromtrent regelmatig en systematisch gegevens verzamelden (via een eigen of officieel systeem) en zij deze gegevens ook in rekening brachten in hun alledaagse klaspraktijk, dan werd in elk van deze gevallen (interesse, resp. herkomst) van een adequate observatie gesproken. Gedeeltelijk aansluitend bij



deze gegevens en aangevuld met andere, werd verder ook de variabele 'differentiatie' opgebouwd. Differentiatie slaat hier op de wens om doorheen het onderwijsleerproces effectief tegemoet te komen aan velerlei verschillen tussen de leerlingen van een klas. Deze wens werd als gerealiseerd beschouwd indien leerkrachten in minstens twee van de volgende opzichten rekening hielden met verschillen tussen leerlingen a) via aandacht voor de verschillen in interesse bij het aanbrengen van de leerstof; b) via aandacht bij het didactisch handelen voor verschillen inzake de sociale gesitueerdheid van leerlingen en c) via een duidelijke differentiatie van de leerstof naar inhoud en/of volume, gezien o.m. de verschillen inzake begaafdheid.

Een tweede domein betreft de inspiratiebronnen van leerkrachten bij de keuze van lesonderwerpen en werkvormen. Men mag aannemen dat bij een dergelijke keuze verschillende instanties een inspirerende rol vervullen: het leerplan, collega's, leerlingen e.a. In het kader van de vernieuwing kan nochtans verwacht worden dat andere dan overheidsinstanties, alsook de collega's een relatief groot gewicht in de schaal werpen. In deze geest werden dan ook de volgende variabelen opgebouwd: a) *een zwak overheidsgerichte keuze van lesonderwerpen, resp. werkvormen*, waarvan sprake is wanneer leerkrachten het leerplan, de directie en inspectie pas in derde orde of (binnen de drie toegelaten keuzen) helemaal niet als inspiratiebron vermelden; en b) *een sterke gerichtheid op collega's bij deze keuzen*, waarvan sprake is als leerkrachten 'de gesprekken met collega's of vakvergaderingen of de klasseraad' een eerste of tweede plaats toekennen; komen deze instanties slechts op de derde plaats of krijgen ze helemaal geen vermelding, dan spreken we van een zwakke collegiale gerichtheid.

De didactische werkvormen die leerkrachten gebruiken bij hun onderwijs, vormen een derde onderzoeksdomein. In het licht van het vernieuwingsstreven kan men verwachten dat leerkrachten meer en meer afstappen van de frontaal-klassikale aanpak en overgaan tot het gebruik van meer activerende werkvormen zoals groepswerk, projectwerk e.a. In deze geest werd vooreerst de *betrokkenheid op didactisch groepswerk* gemeten. Deze variabele werd opgebouwd rond de volgende criteria a) groepswerk een eerste of tweede voorkeursplaats geven onder alle andere werkvormen; b)

meer dan tienmaal per jaar deze werkvorm gebruiken en c) duidelijk dit groepswerk kunnen specificeren. Leerkrachten die aan elk van deze criteria voldeden, werden weerhouden als diegenen met een duidelijke voorkeur voor groepswerk (sterke betrokkenheid op groepswerk). Een tweede variabele betreft *het gebruik van nieuwe didactische werkvormen tout court*. Het criterium hiervoor was de afwijzing van het zuiver docerend lespatroon als voornaamste didactische werkvorm. M.a.w. leerkrachten die aan de zuivere docerles nooit een eerste of tweede voorkeursplaats gaven en die bovendien nooit volgens dit patroon les gaven, werden sterk innoverend geacht inzake didactische werkvormen.

Een laatste reeks gedragingen die onderzocht werd ligt op het vlak van de evaluatie. M.b.t. deze evaluatie, is in de vernieuwingsbeweging duidelijk de wens aanwezig om te komen tot een ruimere samenwerking onder leerkrachten, alsook tot een meer omvattende of ruimer opgevatte evaluatie. Wat het eerste punt betreft, de meer collegiale evaluatie, werden verschillende aspecten bekeken: de passieve en actieve collegiale evaluatie, de effectieve beïnvloeding ervan en de collegiale evaluatie in klasseraadverband. Van een *passieve collegiale evaluatie* wordt in dit onderzoek gesproken, wanneer leerkrachten menen dat hun evaluatie van de leerlingen soms of vaak door opmerkingen van collega's wordt beïnvloed. Omgekeerd is er sprake van een actieve collegiale evaluatie of van een *poging tot beïnvloeding van de collegiale evaluatie*, als leerkrachten stellen dat zij proberen om de evaluatie door collega's aan leerlingen toegekend in een andere richting te stuwten. Zó ze bovendien in deze beïnvloedingspogingen menen te lukken, dan spreken we van een *'effectieve beïnvloeding van de collegiale evaluatie'*. Onder de *'collegiale evaluatie in klasseraadverband'* tenslotte wordt die situatie begrepen waarbij de evaluatie van leerlingen door de inbreng van collega's beïnvloed wordt en waarbij dit gebeurt in het kader van de klasseraad. Het tweede punt omvat de wens te komen tot een meer omvattende evaluatie dan traditioneel het geval was, d.w.z. dat bij de evaluatie van de leerlingen naast meer cognitieve aspecten uitdrukkelijk ook sociaal-emotionele factoren m.b.t. het leerproces (o.m. sociale attitudes en gedrag) in rekening zouden gebracht worden. In voorkomend geval, wordt hier gesproken van een *ruim opgevatte of ver-*

*ruimte evaluatie.* In het perspectief van een dusdanige evaluatie werd tenslotte ook de *samenwerking met het P.M.S.* bekeken<sup>9</sup>. De vraag die hierbij voorzat, was deze: gegeven dat het P.M.S. over informatie beschikt die de basis waarop leerlingen geëvalueerd worden kan verbreden, laten de leerkrachten zich dan wel eens door deze informatie leiden bij het evalueren? Van samenwerking werd dan gesproken zo dit inderdaad het geval was.

Tot zover een aantal gedragingen die als indicatie van vernieuwing in aanmerking werden genomen. Dat het hier een beperkt aantal variabelen betreft die als zodanig niet de pretentie hebben de gehele complexiteit van het vernieuwingsgebeuren weer te geven is duidelijk.

### 3.2 Enkele resultaten

Tabel 3 geeft een globaal beeld van het vernieuwingsgedrag der leerkrachten (zie de gegevens m.b.t. de totale steekproef). Daaruit blijkt dat tal van nieuwe rolverwachtingen eigenlijk geen zeer sterke impact hebben. Dat is duidelijk zó voor wat betreft de vraag naar een meer systematische observatie van de leerlingen (interesses, herkomst) en naar een interne differentiatie van het onderwijs-leerproces, de verwachtingen inzake het gebruik van vernieuwde didactische werkvormen en deze op het vlak van de evaluatie (in het bijzonder de ruimere opvatting ervan en de samenwerking in dat verband met het P.M.S.). Op al deze domeinen bereikt hoogstens 1/3 der leerkrachten het vooropgestelde realisatieniveau (cfr. indicering). Het gedragspatroon van leerkrachten in de klas neigt globaal gezien dus eerder in de traditionele richting dan in de richting van de vernieuwing. Enkel voor 4 van de 15 onderzochte gedragingen zijn ietwat gunstiger proporties merkbaar; deze gedragingen hebben nagenoeg allen te maken met de gerichtheid van leerkrachten op hun collega's. Zo laat 2/3 der leraars zich bij de evaluatie van de leerlingen wel eens beïnvloeden door opmerkingen van collega's en kent minstens de helft een belangrijke plaats toe aan collega's bij de keuze van resp. lesonderwerpen en werkvormen. Deze resultaten kunnen echter niet verhelen dat voor de meeste domeinen een weinig vernieuwingsgericht gedragspatroon overheeft. Vanzelfsprekend kan er in de opstelling van de leerkrachten wel enige variatie verwacht worden alnaargelang hun werksituatie en positie (vakdomein, diploma, cfr. supra). Zoals reeds

gesteld, werden in dit opzicht trouwens tal van analyses doorgevoerd. Opmerkelijk daarbij is nochtans dat het type onderwijs (V.S.O. versus traditioneel secundair onderwijs) globaal gezien geen zeer groot belang heeft. M.a.w. of de school waarin de leerkracht werkzaam is nu bewust de vernieuwing in haar vaandel draagt of niet, voor belangrijke facetten van de taakvervulling van de leraar maakt dat geen bijzonder groot verschil uit (Verhoeven, Willems, Dobbelaere, 1979).

Hoe nu deze resultaten te begrijpen? Beperken we ons hier tot het suggereren van mogelijke interpretatielijnen die de gedane vaststellingen enigszins in een ruimer perspectief plaatsen. Starten we deze commentaar bij wat het onderzoek ons leert omtrent de inspiratiebronnen van leerkrachten bij hun dagelijks optreden in de klas. Duidelijk blijkt dat, voor wat betreft de keuze der lesonderwerpen, de overgrote meerderheid (83%) een belangrijke plaats toekent aan het leerplan en andere overheidsinstanties. Deze vaststelling behoeft eigenlijk weinig verbazing en neemt overigens niet weg dat bij tal van leerkrachten (ook) de eigen inbreng en/of deze van collega's een belangrijke rol speelt<sup>10</sup>. Voor wat betreft de wijze waarop de leerinhouden uiteindelijk worden overgedragen of uitgewerkt in de klas (de werkvorm-keuze) toont slechts 50% der leerkrachten zich sterk gericht op overheidsinstanties, terwijl een duidelijke meerderheid vrij sterk de eigen persoonlijke inbreng benadrukt (3/4) (Verhoeven et al., 1979, deel 1, 4.3) en/of deze van de collega-leerkrachten (56%). Ongetwijfeld weerspiegelen deze gegevens het belang van de eigen autonomie en bij vele leerkrachten ook dat van collega's voor hun wijze van werken in de klas<sup>11</sup>.

Op de betekenis van collega's voor de leerkracht willen we hier wat nader ingaan. Immers, ook uit de gegevens m.b.t. het evaluatiegedrag verschijnen de collega-leerkrachten als een belangrijke referentiegroep. Zo steunt ruim 2/3 der leerkrachten bij het evalueren van de leerlingen wel eens op hun opmerkingen, zij het in formeel of informeel verband. Dit gegeven versterkt de onderstelling dat vele leerkrachten op tal van domeinen aansluiting zoeken bij elkaar. Op zichzelf zegt dit echter maar weinig omtrent de eigen aard van de relatie resp. coöperatie tussen leerkrachten. Een onduidelijke uitspraak hieromtrent is op basis

Tabel 3 *Vernieuwingsgedrag van leerkrachten onderscheiden naar het beeld dat ze hebben omtrent hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden in de school*

Wenselijke gedragingen	Proportie leerkrachten die het betreffende gedrag voldoende realiseren			Procentueel verschil (x)
	Totale steekproef (N = 396)	Geringe beïnvloedingsmogelijkheden (N = 177)	Aanzienlijke beïnvloedingsmogelijkheden (N = 116)	
Interesse-observatie	22 %	21 %	23 %	+ 2
Observatie van sociale herkomst	14 %	10 %	15 %	+ 5
Differentiatie	34 %	-	-	-
Zwak-overheidsgerichte keuze van lesonderwerp	17 %	18 %	11 %	- 7
Zwak-overheidsgerichte keuze van werkvorm	50 %	53 %	49 %	- 4
Sterke gerichtheid op collega's inzake les- onderwerp	50 %	46 %	57 %	+ 11
Sterke gerichtheid op collega's inzake werk- vormen	58 %	54 %	62 %	+ 8
Voorkeur voor groeps- werk	25 %	23 %	28 %	+ 5
Gebruik van nieuwe didactische werkvormen	36 %	38 %	37 %	- 1
Passieve collegiale evaluatie	67 %	62 %	72 %	+ 10
Actieve beïnvloeding van de collegiale evaluatie	34 %	27 %	37 %	+ 10*
Effectieve beïnvloeding van de collegiale evaluatie	30 %	21 %	36 %	+ 15**
Collegiale evaluatie in klasseraadverband	60 % (N=264)	-	-	-
Verruimde evaluatie	30 %	-	-	-
Samenwerking met P.M.S.	26 %	19 %	32 %	+ 13**

- (x) Indien onder de leerkrachten met aanzienlijke beïnvloedingsmogelijkheden in de school een hoger percentage het betreffende doel realiseert dan onder deze met weinig beïnvloedingsmogelijkheden, dan wordt het procentuele verschil voorafgegaan door een positief teken; in het omgekeerde geval wordt een negatief teken geplaatst. Indien het significantieniveau van het procentueel verschil gelijk is aan  $.10 > p > .05$  dan wordt één sterretje (\*) achter het cijfer geplaatst. Is het significantieniveau  $p \leq .05$  dan zijn er twee sterretjes (\*\*) aangebracht.

van ons onderzoek trouwens niet mogelijk. Toch kan het, bij wijze van aanzet, interessant zijn even de gegevens m.b.t. de actieve en deze m.b.t. de passieve collegiale evaluatie nader te bekijken. Duidelijk blijkt dat slechts 34% po-

gingen onderneemt om de leerlingen-evaluaties van collega's te beïnvloeden. Deze vaststelling is ongetwijfeld belangrijk en laat o.m. vermoeden dat de meeste leerkrachten het niet gepast vinden de evaluaties van collega's op

eigen initiatief te beïnvloeden; kortom, vele leerkrachten zien de evaluatie als iets wat tot de eigen verantwoordelijkheid van de leerkracht in kwestie behoort. Dat, niettegenstaande deze bevinding, toch 2/3 der leraars zijn evaluatiegedrag wel eens afstemt op dat van collega's, zou er dan op kunnen wijzen dat een dergelijke afstemming bij vele leerkrachten voornamelijk plaats vindt in die gevallen die problematisch liggen en waarvoor men hulp of ondersteuning zoekt bij anderen. Aldus verschijnt de coöperatie onder leerkrachten eerder als een zaak van individuele keuze dan als de uitdrukking van een normatieve druk om als groep een gezamenlijke verantwoordelijkheid op te nemen inzake de evaluatie en oriëntatie van leerlingen (Vgl. Lortie, 1975, 192-196). Een andere interpretatie van vermelde discrepantie zou kunnen zijn dat het initiatief tot beïnvloeding van de evaluatie in belangrijke mate uitgaat van een beperkt aantal leerkrachten die, gegeven hun positie of de verworvenheden in de school (bv. klassedirectie), wel het privilege hebben hun definitie door te drukken. Welke de kracht is van deze interpretaties zal verder onderzoek moeten uitwijzen. In het kader van de vernieuwing lijkt het ons in elk geval belangrijk verder te bekijken in hoeverre er onder leerkrachten een beweging op gang komt in de richting van een coöperatie die het karakter aanneemt van het aanvaarden van een gezamenlijke (autonomie-overstijgende) verantwoordelijkheid voor school- en klastaken. Traditioneel spelen de relaties tussen leerkrachten zich af in de marge van het dagelijks werk in klassen. Of nieuwere samenwerkingsvormen zoals bv. de klasseraad een betekenisvolle verandering m.b.t. de coöperatie onder leraars tot stand brengen is zeer de vraag. Beschikbare gegevens i.v.m. het functioneren van de klasseraad laten geen onverdeeld gunstige beoordeling toe: volgens 50% der leerkrachten komt een dergelijke klasseraad 2 of meer keer per trimester samen en wordt daarvan terzelfdertijd een verslag opgemaakt; slechts bij 44% wordt dergelijk verslag ter goedkeuring voorgelegd (Verhoeven et al., 1979, deel 1, 7.1-7.18).

T.a.v. de gegevens m.b.t. de overige domeinen van onderzoek, die allen betrekking hebben op wat de leerkracht met een gegeven groep leerlingen doet (observatie, differentiatie enz.), kan aangenomen worden dat traditionele verwachtingen en structuren vrij sterke sporen

hebben nagelaten. De meeste leerkrachten denken blijkbaar nog sterk in termen van een 'gelijke' behandeling van leerlingen, gepaard aan een gelijktijdig-klassikale aanpak en de beoordeling van leerlingen volgens algemeen geldende, cognitieve standaarden. Traditioneel is de taakstructuur van de leerkracht (vak, leerplan) alsook de structurering van klassen in zekere mate op een dergelijk denkpatroon afgestemd: curricula boden maar weinig ruimte tot interne differentiatie en leerlinge-<sup>en</sup> werden min of meer homogeen naar leeftijd en begaafdheid gegroepeerd in afzonderlijke klassen; ook op heden werkt een dergelijke structurering nog sterk door (cfr. de zgn. gematigd homogene groeperingsvorm). Gegeven deze taak- en organisatie-structuur en gegeven de traditionele zorg elke leerling op een 'gelijke' manier te behandelen, is het dan ook niet zo verwonderlijk dat tal van leerkrachten een differentiatie van inspanningen naar velerlei karakteristieken van leerlingen (sociale herkomst, interesse, begaafdheid) als onrechtvaardig, niet noodzakelijk, onmogelijk of problematisch definiëren<sup>12</sup>. Nieuwe arrangementen zoals meer heterogene klasgroepen, schep-  
pen vaak problemen omdat de verwachtingen en vaardigheden van leerkrachten daarop niet zijn afgestemd; een gedifferentieerd zicht op de sociale realiteit waarin leerlingen opgroeien is niet altijd aanwezig, evenmin de vaardigheden tot interne differentiatie. Kortom, de eis tot een meer gedifferentieerd of geïndividualiseerd onderricht verschijnt als problematisch in het licht van de opvattingen en mechanismen die het werken met klasgroepen traditioneel beheersen (O.m. universele normen voor de gehele leerlingengroep).

#### *4 Verschillen inzake vernieuwingsgedrag al- naargelang van het beeld dat leerkrachten heb- ben van hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkhe- den in de school*

##### *4.1 Analyse-methode*

Bekijken we nu de relatie tussen de in de voorgaande punten (2 en 3) afzonderlijk bekeken variabelen. De vraag is deze: is er een verschil inzake vernieuwingsgedrag tussen de groep van leerkrachten die zichzelf relatief aanzienlijke beïnvloedingsmogelijkheden toekennen in de school en deze die menen dat hun beïnvloedingsmogelijkheden relatief gering zijn (vgl.



par. 2.3). Om dit te onderzoeken werden voor elk van de verschillende gedragsvariabelen telkens de procentuele verschillen ( $\epsilon$ -waarden) met hun respectievelijk significantieniveau berekend (vgl. Blalock, 1960, 176 e.v.). De resultaten van deze analyses liggen vervat in twee tabellen. In Tabel 3 worden de enkelvoudige verschillen tussen beide groepen weergegeven, terwijl Tabel 4 de neerslag vormt van een multivariabelenanalyse (vgl. Hyman, 1955, 69 e.v.; Galtung, 1969, 399 e.v.; Van Den Ende, 1973, 240 e.v.). De realisatie ervan gebeurde in twee stappen. Vooreerst werd bekeken of het eventuele verschil inzake taakvervulling tussen de twee vermelde groepen leerkrachten blijft bestaan onder de controle van resp. het type onderwijs waarin zij lesgeven, hun diploma en vakdomein, en vervolgens werd onderzocht of dat verschil zich ook handhaaft als men simultaan controleert voor type en diploma, type en vak, en diploma en vak. De weergave van de uitkomsten van deze analyse (zie Tabel 4) beperkt zich tot het aangeven van de procentuele verschillen en hun significantieniveau. Een + 4 bijvoorbeeld in de eerste kolom van de tweede rij betekent dat onder leerkrachten die zichzelf relatief aanzienlijke beïnvloedingsmogelijkheden toekennen in het type 1-onderwijs (V.S.O.) 4% meer leerkrachten aandacht heeft voor de gerichte observatie van de interesse van leerlingen dan onder de leerkrachten die hun beïnvloedingsmogelijkheden relatief gering achten in datzelfde schooltype. Het moge uit weergegeven resultaten (Tabel 3 en 4) verder ook blijken dat de beschreven analyses voor bepaalde gedragsvariabelen niet konden doorgevoerd worden. De te kleine celinhouden lieten deze bewerkingen niet toe.

Om uit te maken of de geconstateerde verschillen significant zijn of veralgemeenbaar van de steekproef naar de totale populatie waaruit de steekproef genomen werd, werden de gebruikelijke significantietoetsen toegepast. Aangezien nu voor elk van de 11 enkelvoudige verschillen (zoals berekend in Tabel 4) de vermelde controles werden doorgevoerd, rijst hierbij het probleem van het 'herhaaldelijk' toetsen op significantie. Dit herhaaldelijk toetsen maakt dat het niet langer volstaat voor elk mogelijk verschil een significantietoets toe te passen met een overschrijdingskans van  $p = 0,05$ <sup>13</sup>. Een meer aangepast significantie-criterium is derhalve noodzakelijk. Hiertoe

werd door toepassing van de binomiale waarschijnlijkheidsverdeling de kans berekend tot het vaststellen in elk der 11 reeksen controles van 0, 1, 2, ... enz. significante partiële verschillen (met  $p = 0,05$ ) die alle positief zouden zijn onder de hypothese van 'geen verschil in de totale populatie'. Deze toevalsverdeling werd vergeleken met de feitelijke verdeling van alle reeksen controles volgens het aantal vastgestelde significante positieve verschillen. Op deze basis kan aangenomen worden dat, van zodra er bij de controles *drie of meer* significante verschillen (met  $p \leq 0,05$ ) optreden in een reeks, er een aanwijzing is dat dit verschil ook 'werkelijk' bestaat<sup>14</sup>. Het is in het licht van dit criterium dat de onderstaande interpretatie moet begrepen worden. Aldus is het aantal significante verschillen basis geworden om van werkelijke verschillen te spreken.

#### 4.2 Resultaten

Kan men op basis van het verzamelde materiaal stellen dat, zoals in punt 1 gesuggereerd, leerkrachten die zichzelf aanzienlijke beïnvloedingsmogelijkheden toekennen in het beleid van de school, het in functie van de vernieuwing beter doen dan diegenen die hun beïnvloedingsmogelijkheden relatief gering achten? Het bekijken van de tekens der procentuele verschillen in Tabel 3 en 4 laat enige evidentie in die zin vermoeden: globaal gezien (i.e. zonder te controleren voor andere factoren) blijken 9 van de 11 bestudeerde verschillen positief (zie Tabel 3) en bij de meest doorgevoerde controles zijn er dat 72% (i.e. 95 op een totaal van 132) (zie Tabel 4). Nochtans zijn deze verschillen vaak erg klein en maakt slechts een beperkt aantal ervan aanspraak op significantie. Loopt men het geheel der enkelvoudige verschillen door (zie Tabel 3), dan zijn er twee significant op het 0,05-niveau en één op het 0,10-niveau. Deze verschillen situeren zich op het vlak van de actieve beïnvloeding van de collegiale evaluatie, de effectieve beïnvloeding ervan en de samenwerking inzake de evaluatie met het P.M.S. Telkens zijn het de leerkrachten met relatief grote beïnvloedingsmogelijkheden die op deze domeinen beter presteren. De controles voor resp. type, diploma en vak (zie Tabel 4) bevestigen de betekenis van deze verschillen; m.a.w. deze verschillen blijven binnen een voldoende aantal controlecategorieën (en met name bij de leerkrachten van type 2, de regenten en de leerkrachten wiskunde) bestaan

Tabel 4 *Vernieuwingsgedrag van leerkrachten onderscheiden naar het beeld dat ze hebben van hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden in de school (uitgedrukt in procentuele verschillen), onder de controle voor type, vakdomein en diploma*

Onder controle van	Procentuele verschillen <sup>(*)</sup> tussen de leerkrachten met relatief geringe beïnvloedingsmogelijkheden en deze met relatief aanzienlijke beïnvloedingsmogelijkheden										
	Interesse-observatie	Observatie van sociale herkomst	Zwak overneds-gerichte werkwom-keuze	Collegiali-teit inzake de lesonder-werpkeuze	Collegiali-teit inzake werkwom-keuze	Voorkeur voor groeps-werk	Gebruik van nieuwe didacti-sche werk-vormen	Passieve collegiale evaluatie	Actieve be-invloeding van colle-giale eva-luatie	Effectieve beïnvloe-ding van collegiale evaluatie	Samen-werking P.M.S.-evaluatie
Totaal	+ 2	+ 5	- 4	+ 11	+ 8	+ 5	- 1	+ 10	+ 10*	+ 15**	+ 13**
Type 1	+ 4	+ 5	+ 10	+ 10	+ 6	+ 3	- 1	+ 12	0	+ 1	+ 8
Type 2	0	+ 4	- 15	+ 14	+ 11	+ 7	0	+ 8	+ 18**	+ 24**	+ 17**
Regent	- 5	- 2	- 8	+ 5	+ 7	- 5	- 7	+ 13	+ 17**	+ 21**	+ 16**
Licentiaat	+ 9	+ 11**	+ 3	+ 17*	+ 9	+ 19**	+ 9	+ 7	0	+ 6	+ 8
Leerkr. Nederlands	- 3	+ 7	+ 1	+ 4	+ 4	+ 6	+ 3	+ 4	- 1	+ 6	+ 2
Leerkr. Wiskunde	+ 9	+ 3	- 8	+ 18*	+ 11	+ 6	0	+ 17*	+ 24**	+ 24**	+ 25**
Type 1-Regent	- 3	+ 2	+ 7	+ 14	+ 10	- 10	- 8	+ 19	+ 8	+ 7	+ 19*
Type 1-Licentiaat	+ 12	+ 13	+ 11	+ 6	+ 6	+ 10	+ 7	0	- 12	- 7	- 8
Type 2-Regent	- 9	- 5	- 18	+ 8	+ 17	- 1	- 3	+ 1	+ 17	+ 24**	+ 15
Type 2-Licentiaat	+ 3	+ 12	- 6	+ 16	+ 6	+ 18	+ 11	+ 12	+ 10	+ 15	+ 18
Type 1-Nederlands	+ 8	+ 8	+ 14	+ 16	+ 5	- 5	+ 1	- 2	- 6	+ 1	- 5
Type 1-Wiskunde	+ 3	+ 4	+ 8	+ 3	+ 6	+ 15	+ 3	+ 28**	+ 6	+ 2	+ 23*
Type 2-Nederlands	- 11	+ 6	- 7	- 2	+ 7	+ 15	+ 4	+ 8	+ 1	+ 9	+ 9
Type 2-Wiskunde	+ 14	+ 2	- 21	+ 30**	+ 17	- 1	- 2	+ 8	+ 39**	+ 42**	+ 27**
Regent-Nederlands	- 15	- 1	- 10	- 16	- 9	- 2	- 9	+ 5	+ 1	+ 6	- 1
Regent-Wiskunde	+ 8	+ 1	- 5	+ 20*	+ 19*	- 4	+ 4	+ 20*	+ 32**	+ 33**	+ 31**
Licent.-Nederlands	+ 9	+ 15*	+ 13	+ 25*	+ 19	+ 14	+ 16	+ 3	- 3	+ 6	+ 6
Licent.-Wiskunde	+ 6	+ 6	- 17	+ 6	- 8	+ 24**	- 5	+ 10	+ 4	+ 4	+ 10

(\*) Indien onder de leerkrachten met relatief aanzienlijke beïnvloedingsmogelijkheden een hoger percentage het betreffende gedrag realiseert dan onder deze met relatief geringe beïnvloedingsmogelijkheden, dan wordt het procentuele verschil voorafgegaan door een positief teken; in het omgekeerde geval wordt een negatief teken geplaatst.

Indien het significantieniveau van het procentueel verschil gelijk is aan  $.10 > p > .05$  dan wordt één sterretje (\*) achter het cijfer geplaatst. Is het significantieniveau  $p \leq .05$  dan zijn er twee sterretjes (\*\*) aangebracht.

om nog van een werkelijk verschil te kunnen spreken (cfr. supra). Ook bij de simultane controles voor resp. type en diploma, type en vak, en diploma en vak zijn er voor elk van deze gedragsvariabelen indicaties van verschillen, maar vooral toch voor wat betreft de effectieve beïnvloeding van de collegiale evaluatie. Alleen voor deze variabele houdt het verschil stand binnen 3 van de controlecategorieën (nl. bij de regenten van type 2, de leerkrachten wiskunde van type 2 en de regenten wiskunde)<sup>15</sup>. Nochtans is er ook voor de twee andere variabelen (de actieve collegiale evaluatie en P.M.S.-samenwerking) nog enige trend waarneembaar, zeker voor wat betreft de samenwerking met het P.M.S. inzake de evaluatie (4 verschillen zijn significant op het 0,10-niveau). De gegevens suggereren dat deze verschillen vooral gelden voor de wiskundigen, zij het deze uit type 2, zij het de regenten wiskunde.

Voor alle andere gedragsvariabelen heeft het beeld dat leerkrachten hebben omtrent hun beïnvloedingsmogelijkheden in de school nagenoeg geen betekenis. Slechts sporadisch duiken bij de controles significante verschillen (met  $p \leq 0,05$ ) op.

We kunnen derhalve aannemen dat de perceptie van leerkrachten omtrent hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden slechts voor een beperkt aantal gedragingen enige relevantie heeft. Deze gedragingen hebben allen te maken met de gezamenlijke evaluatie. Zó is er een trend om te stellen dat leerkrachten die menen over een relatief aanzienlijke zeggingsmacht te beschikken in het beleid van de school, meer dan de anderen (i.e. diegenen met relatief geringe beïnvloedingsmogelijkheden), geneigd zijn om de leerlingenevaluaties van collega's op eigen initiatief te beïnvloeden en om zich bij hun evaluatiegedrag te laten leiden door informatie omtrent de leerlingen afkomstig van het P.M.S.; verder is het duidelijk dat ze meer dan de anderen van oordeel zijn in hun pogingen tot beïnvloeding van de collegiale evaluatie te slagen. Dit alles laat vermoeden dat de bedoelde leerkrachten zich in grotere mate betrokken voelen op de evaluaties van collega's en op externe 'professionals' (P.M.S.), en in die zin de wens te kennen geven tot een grotere gezamenlijke (autonomie-overstijgende) verantwoordelijkheid inzake de evaluatie en oriëntatie der leerlingen. Tal van vragen blijven hierbij evenwel open. Zó is er de vraag in hoe-

verre dit patroon eigen is aan een welbepaald soort scholen, waarin leerkrachten zich, gegeven de structuur ervan, in grotere mate participant voelen van het besluitvormingsproces in de school en waarin o.m. ook een beweging naar het opnemen van een grotere gezamenlijke verantwoordelijkheid inzake de evaluatie merkbaar is. Andere (zij het beperkte) gegevens uit ons onderzoek, meer bepaald deze m.b.t. het functioneren van de klasseraad, laten dit enigszins vermoeden. Daaruit blijkt immers dat leerkrachten met een relatief grote dunk van hun beïnvloedingsmogelijkheden in de school, meer dan de anderen, kunnen werken binnen goed functionerende en democratisch georganiseerde klasseraden (Verhoeven et al., 1979, deel 1, 7.1-7.18). Nochtans kan men aannemen dat de antwoorden van leerkrachten op de vragen i.v.m. het functioneren en de organisatie van de klasseraad, op hun beurt gekleurde percepties zijn van een deel van het schoolgebeuren. In die zin stelt zich dan de vraag in welke mate het vermelde patroon gebaseerd is op het feit dat het hier leerkrachten betreft die, gegeven hun positie of status in de school (klassedirectie, e.a.), over relatief aanzienlijke beïnvloedingsmogelijkheden beschikken in de school, m.b.t. de evaluatie over het privilege beschikken hun definitie door te drukken, alsook nauwer betrokken zijn bij het P.M.S. en de organisatie van de klasseraad. Voor deze en andere vragen zijn verdere analyses noodzakelijk. Wat op basis van voorliggend materiaal evenwel duidelijk en opmerkelijk is, is dat het beeld dat leerkrachten hebben omtrent hun feitelijke beïnvloedingsmogelijkheden in het beleid van de school, globaal gezien nagenoeg geen betekenis heeft voor hun vernieuwingsgedrag in de klas (cfr. observatie en differentiatie, werkvormen, e.a.). M.a.w. de beïnvloedingsmogelijkheden die ze zichzelf toekennen binnen het schoolgebeuren hebben belang voor hun relaties met collega's en het P.M.S., maar weinig of niet voor het vernieuwingsgebeuren binnen de contouren van het klaslokaal.

### 5 Slotbeschouwingen

De bedoeling van dit artikel kan niet verder reiken dan het stimuleren van verder onderzoek omtrent een aantal belangrijke facetten van het vernieuwingsgebeuren in het secundair

onderwijs. Rondom de besluitvorming in de school en het onderwijsvernieuingsgedrag werden tal van gegevens nader bekeken en van mogelijke interpretaties voorzien.

Belangrijk is het bij wijze van besluit te noteren dat het beeld dat leerkrachten geven van hun gedrag in de klas voor de meesten nog ver verwijderd ligt van wat men op basis van officiële verklaringen i.v.m. vernieuwd onderwijs daarvan zou kunnen verwachten. De vernieuwing blijkt hooggespannen verwachtingen te formuleren die slechts door een beperkt aantal leerkrachten worden gerealiseerd. En of men nu over aanzienlijke beïnvloedingsmogelijkheden meent te beschikken of men meent slechts een geringe stem te hebben in het beleid van de school, voor het vernieuwingsgedrag in de klas maakt het geen bijzonder groot verschil uit. Alleen voor de relaties met collega's en P.M.S. inzake de evaluatie der leerlingen heeft het beeld van de beïnvloedingsmogelijkheden enige relevantie.

Men kan aannemen dat het onderwijs-leerproces in de klas een relatief autonoom werkgebied van de leerkracht uitmaakt, waarop vernieuwingen, die toch in grote mate vanuit de maatschappelijke context aangeboden worden, voorsnog weinig effect hebben. Definities van onderwijsgedrag ingegeven door traditie en eigen ervaring spelen vermoedelijk nog sterk door. In dit opzicht kan dan ook niet voldoende het belang beklemtoond worden van de ontwikkeling van een meer professionele cultuur m.b.t. het onderwijzen, i.e. een geheel van kennis, houdingen en vaardigheden dat hen in staat stelt de problemen waarmee ze geconfronteerd worden op een deskundige manier door te lichten en op te lossen.

## Noten

1. F.K.F.O.-project 'De leraar als "change agent"' (2.0054-75). Dit project werd gerealiseerd door Prof. dr. J. Verhoeven (promotor), Prof. dr. K. Dobbelaere (co-promotor), J. Mortier en P. Willems. De basisgegevens voor dit artikel zijn te vinden in het rapport van Verhoeven, Willems en Dobbelaere (1979).
2. Een uitvoeriger uiteenzetting omtrent het V.S.O. vindt men bij Van Horebeek (1975).
3. Deze analyse wordt weergegeven in het onderzoeksrapport van Mortier, Verhoeven en Dobbelaere (1980, I.1-1.81).
4. Zie daaromtrent verschillende bijdragen verschenen in De Clerck (1976).
5. Omtrent de betekenis van de eigen vakvorming voor de taakopvattingen en -vervulling van leerkrachten, zie Kob (1965) en Klaassen en Pouwels (1973).
6. In mei-juni 1977 werden 396 leerkrachten ondervraagd. Deze leerkrachten waren toevallig gekozen uit alle katholieke meisjesscholen in Vlaanderen, V.S.O. of type 2, gelegen in gemeenten waar V.S.O.-onderwijs voor meisjes was. Om al de vermelde categorieën leerkrachten voldoende aanwezig te stellen werd de steekproef disproportioneel gestratificeerd opgebouwd. De geschatte procentuele afwijking voor een theoretische 50% - 50%-verhouding der antwoorden met een betrouwbaarheids-grens van 95% was voor de steekproef van type 1 gelijk aan 5,13% en voor de steekproef van type 2 gelijk aan 4,98%.
7. De klasseraad kan formeel gedefinieerd worden als 'het college van bestuurs- en onderwijzend personeel dat belast is met de vorming van een bepaalde groep van leerlingen, met de evaluatie van hun vorderingen en met het uitspraak doen over hun toelating tot het volgende leerjaar (N.S.K.O., 1976, 21).
8. Betekenisvol in dit opzicht zijn ook enige resultaten uit het Nederlands onderzoek van C. Klaassen en J. Pouwels m.b.t. de taak van de leraar in het voortgezet onderwijs (1973). Uit onderzoek van de door leraren gewenste taakbesteding blijkt dat men allerlei activiteiten in de school zou willen terugschroeven ten gunste vooral van zaken die verband houden met het directe lesgeven.
9. P.M.S.-centra zijn onafhankelijke adviescentra, die aan de scholen en de ouders psychologisch, medisch en sociaal advies geven in verband met de leerlingen.
10. 50% der leerkrachten vermelden als inspiratiebron in eerste of tweede orde de gesprekken met collega's; de eigen inbreng krijgt bij ongeveer 47% een belangrijke plaats toegewezen (Verhoeven et al., 1979, deel 1, 4.3).
11. In dit opzicht zijn ook de gegevens uit het onderzoek van S. Janssens (1980) sprekend. Vastgesteld wordt dat leerkrachten (in dit geval leerkrachten uit het lager onderwijs) in het kader van de vernieuwing een grotere voorkeur vertonen voor die begeleidingsinterventies die o.m. meer kansen bieden op eigen initiatief en op samenwerking met andere leerkrachten. Het belang van collega's blijkt ook uit een onderzoek van F. Hotyat (1967) die vond dat leerkrachten (uit het lager onderwijs) de praktische suggesties van gewaardeerde collega's het meest effectief achten met het oog op vernieuwing.
12. Indicatief hiervoor zijn de antwoorden van leerkrachten op de open vragen naar de redenen waarom ze elementen van de beginsituatie van het onderwijs-leerproces niet in rekening bren-



- gen (zie het gegevenbestand van het onderzoek-sproject).
13. Herhaaldelijk toetsen heeft immers als gevolg dat een kleine, voor één enkele toetsing geldende, kans op het verwerpen van de hypothese van 'geen verschil in de populatie', wanneer die hypothese toch waar is (in ons geval de aanvaarde kans van 5% of minder), voor vele herhaalde toetsen zeer groot kan worden. Deze kans op verwerpsfout na m herhaalde toetsen (met een significantiedrempel van 0,05), kan algemeen aangeduid worden als:  $1 - (1 - 0,05)^m$  (voor meer uitleg, zie het onderzoeksrapport van Mortier et al., 1980, I.212-I.215).
  14. Voor wat betreft de controles voor resp. type, diploma en vak, hebben we berekend dat er in dat geval slechts 2,5% kans bestaat dat niet één van deze verschillen werkelijk significant zou zijn. Ook voor wat betreft de simultane controles voor resp. type en diploma, type en vak, en diploma en vak, is er bij toepassing van dit criterium nog enige aanwijzing van een werkelijk bestaand verschil. De kans dat dit niet het geval zou zijn, is dan wel groter dan 2,5% (gezien het groter aantal controlecategorieën) maar toch nog kleiner dan 20%.
  15. Deze specificaties kunnen niet meer zijn dan suggesties. Op basis van het aangepast significantie-criterium kan immers niet worden uitgemakkt welke juist de significante partiële verschillen zijn bij een voldoende reeks van 3 (of meer) die aanleiding geven tot specificatie.
- Literatuur**
- Alutto, J.A. en J.A. Belasco, Decisional participation and teacher satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 1971, 16, 44-57.
- Alutto, J.A. en J.A. Belasco, A typology for participation in organizational decision-making. *Administrative Science Quarterly*, 1972, 17, 117-125.
- Alutto, J.A. en J.A. Belasco, Patterns of teachers participation in school system decision-making. *Educational Administration Quarterly*, 1973, 9, 27-41.
- Bidwell, C.E., The school as a formal organization. In: J.G. March (Ed.), *Handbook of organizations*. Chicago: Rand McNally, 1965, 972-1022.
- Blalock, H.M., *Social statistics*. London: McGraw Hill, 1960.
- Clerck, K. De, *De universiteiten en de lerarenopleiding*. Gent: Rectoraat van de Rijksuniversiteit, 1976.
- Conway, J., A test of linearity between teacher's participation in decision making and their schools as organizations. *Administrative Science Quarterly*, 1976, 21, 130-139.
- Duke, D.L., D.L. Showers en M. Imber, Teachers and shared decision making: the costs and benefits of involvement. *Educational Administration Quarterly*, 1980, 16, 93-106.
- Ende, H.W. van den, *Beschrijvende statistiek*. Amsterdam: Agon Elsevier, 1973.
- Galtung, J., *Theory and methods of social research*. London: G. Allen and Unwin, 1969.
- Giacquinta, J.B., The process of organizational change in schools. In: F.N. Kerlinger (Ed.), *Review of research in education*. Itasca Ill.: F.E. Peacock, 178-208.
- Horebeek, G. van, Het vernieuwd secundair onderwijs in België. *Pedagogische Studiën*, 1975, 52, 448-462.
- Hornstein, H.A., D.M. Callahan, F. Fisch en B. A. Benedict, Influence and satisfaction in organizations. *Sociology of Education*, 1968, 41, 380-389.
- Hotyat, F., La sensibilité des maîtres à une réforme de l'enseignement. *Les Sciences de l'Education*, 1967, 7-31.
- Hyman, H., *Survey design and analysis*. New York: The Free Press, 1955.
- Janssens, S., De waarde van begeleidingsinterventies in het kader van strategieën voor onderwijsinnovatie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1980, 5, 230-261.
- Klaassen, C. en J. Pouwels, Taakopvattingen en taakuitoefening van leraren in het voortgezet onderwijs. *Sociologische Gids*, 1973, 414-437.
- Kob, J., Definition of the teacher's role. In: A.H. Halsey et al., *Education, economy and society*, New York: The Free Press, 1965, 558-576.
- Lortie, D.C., *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.
- Mohrman, A.M. jr., R.A. Cooke en S.A. Mohrman, Participation in decision making: a multidimensional perspective. *Educational Administration Quarterly*, 1978, 14, 13-29.
- Mortier, J., J. Verhoeven en K. Dobbelaere, *Opleiding van leerkrachten in functie van onderwijsvernieuwing*. Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut, 1980.
- N.S.K.O., *De organisatie van het secundair onderwijs*. Brussel: Licap, 1976.
- Parsons, T., *Structure and process in modern societies*. Glencoe Ill.: The Free Press, 1960.
- Verhoeven, J., P. Willems en K. Dobbelaere, *Sociale culturele factoren en onderwijsvernieuwigingsgedrag bij leerkrachten*. Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut, 1979.
- Whiteside, T., *The sociology of educational innovation*. London: Methuen, 1978.
- Curricula vitae**
- J. Mortier (geb. 1949), licentiaat in de sociologie (K.U. Leuven, 1974); momenteel als assistent (theoretische sociologie, onderwijssociologie) verbonden aan het departement sociologie aldaar.

J.C. Verhoeven (geb. 1941), licentiaat in de politieke en sociale wetenschappen (K.U. Leuven, 1963), doctor in de politieke en sociale wetenschappen (K.U. Leuven, 1969) met als proefschrift *'De sociologische verklaring van de sociale controle'* (Mechelen, 1969); doceert sedert 1969 theoretische sociologie en sedert 1979 onderwijssociologie aan de K. U. Leuven als gewoon hoogleraar; startte in 1973 de Afdeling On-

derwijsociologie aan het Sociologisch Onderzoeksinstituut (K.U. Leuven).

*Adres:* Van Evenstraat 2 C, B-3000 Leuven (België)

*Manuscript aanvaard 5-7-'81*